Educar la mirada... y el oído

Percibir la singularidad y también las posibilidades


Cresol.

La diferencia tiende a catalogarse como problema, deficiencia, carencia o dificultad. Pero en la escuela uno no es igual o desigual; uno es quien es. El autor echa en falta otra mirada y la escucha particular para descubrir en la diferencia, no una limitación, sino una posibilidad.

José Contreras*

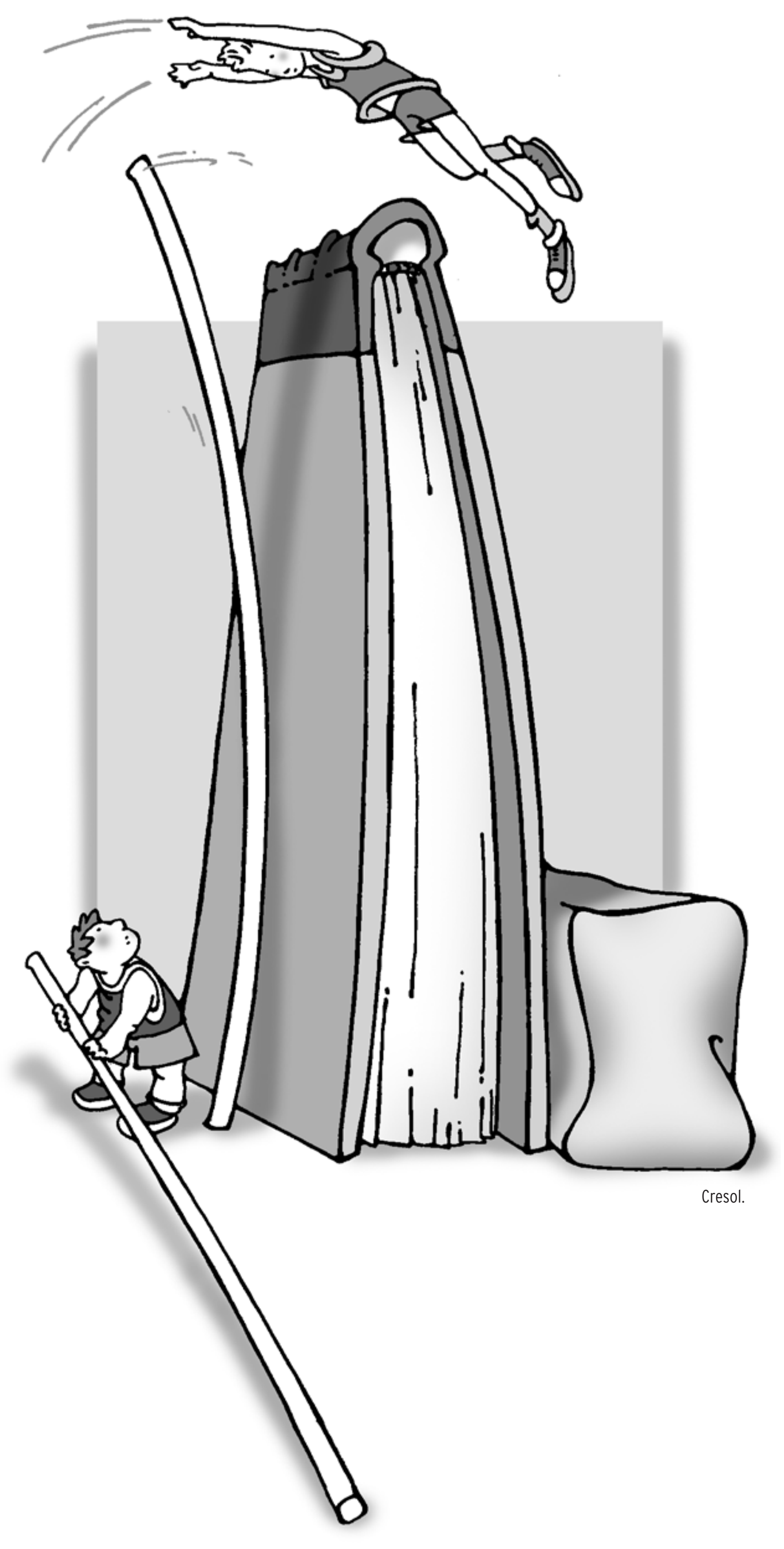
En este artículo quiero adoptar una posición que a algunos les parecerá quizás provocadora, pero que espero fructífera, con relación al tema de la igualdad y la diversidad. Pero necesito advertir que mi intención no es provocar, si por eso se entiende buscar el efecto (llamar la atención, asombrar) por encima de la verdad. No adopto una posición inventada, eso que se suele llamar un supuesto teórico, o una hipótesis, para tantear posibilidades, o para conseguir "hacer pensar". De lo que quiero hablar es en realidad de lo que vivo, siento y pienso con respecto a este tema; de lo que mi experiencia me ha mostrado, provocada, eso sí, por ideas y por personas concretas que me han hecho pensar y mirar de otra manera la realidad, lo cual me ha hecho ver en las situaciones educativas, no lo que suponía, lo que yo proyectaba con mi carga conceptual que imponía a esa realidad, sino lo que había, o mejor, lo que yo percibía (veía y escuchaba) si dejaba que las situaciones y las personas se mostraran, se comunicaran desde sí, y no desde mí.

No hay dos iguales

Lo primero que quiero plantear es que el ideal de la igualdad nos habla de un mundo que no es. Como educadores, creo que lo que tenemos que ver es el mundo que es; y este mundo nos dice algo que toda madre sabe respecto de sus hijos: "no hay dos iguales". Y es que, en mi opinión, el lenguaje de la igualdad no corresponde al mundo de lo educativo. En la distancia corta, la de la relación personal, la que sostiene la práctica educativa, uno no es ni igual ni desigual; uno es quien es. La mirada que se elabora sobre las personas en educación desde la igualdad, ya sea igualdad de partida (todos son o los considero iguales), de proceso (a todos los trato igual) o de llegada (de todos pretendo lo mismo), afecta de una manera inadecuada a la relación educativa. E íntimamente lo sabemos. Lo que he dicho: esto es algo que sabe cualquier madre en la relación con todos y cada uno de sus hijos. Y si miro a cada una y a cada uno de mis estudiantes lo sé: la educación no es un problema de igualdad, sino de lo adecuado a cada una o a cada uno.

Y sin embargo creo que hay algo profundamente equivocado en lo que se viene planteando bajo el epígrafe "atención a la diversidad". Porque lo que se ha dicho y propuesto no es la atención a la singularidad de cada cual, la atención a lo nuevo que cada cual aporta por sí al mundo (Rivera, 2000). Se ha dicho, más bien, que hay que atender a "la diversidad". Y ello parece referirse a un sector del colectivo del alumnado, el "diverso", esto es, aquel que se sale de lo previsto y estipulado, el que se desvía de la norma, de la normalidad (Skliar, 2000). Resulta así que la diversidad es el colectivo de los que no encajan por alguna razón, de las minorías étnicas, de quienes tienen dificultades o retrasos en el aprendizaje, de los conflictivos en el aula, de quienes pertenecen a sectores sociales "desfavorecidos", de los "discapacitados".

En definitiva, atender a la diversidad es atender a quienes tienen problemas en la escuela, o dicho de otra manera, a quienes dan problemas en la escuela (de forma que el problema que se visibiliza es el que "da problemas", y no otros, porque problemas, en la escuela, todos pueden tenerlos, cada uno los suyos); atender a quienes, no ajustándose a las exigencias de la institución, se dice que tienen problemas porque crean problemas.



Cresol.

La constitución social del otro: el diferente

Los diversos son, por tanto, "los otros", esto es, los que no son como nosotros. El diferente es el que no es igual... a nosotros. Este "nosotros" se convierte en modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. Porque una percepción íntima ya me dice que nadie es igual a mí, pero si digo de alguien que no es igual a "nosotros", me incluyo bajo un colectivo normalmente poco explicitado en sus rasgos, que se concibe como normalidad que hay que extender y conseguir para todos, o que reconocer en su exclusión (o en su dificultad y deficiencia) para algunos.

El "nosotros" es la normalidad de la igualdad deseable. Y "los otros" son además concebidos bajo categorías que los engloban en colectivos de pertenencia: los otros son los pertenecientes a minorías étnicas (a algunas: las que asociamos a pobreza o a inferioridad cultural; nombramos la diferencia para hablar de magrebíes, pero no de nórdicos, para hablar de chinos, pero no de japoneses), son los hijos de familias desestructuradas, son los hiperactivos. Por tanto, el otro, el diferente, el que no es como yo (como nosotros), es alguien que pertenece a un colectivo de diferencias/deficiencias: es gitano, o síndrome de Down, o tiene un nivel retrasado para su edad, o pertenece a una familia de bajo estatus sociocultural. Y entonces, descritos bajo una categoría que los particulariza como poseedores de unos atributos que pertenecen a un colectivo (por tanto, que los colectiviza), pierden su singularidad personal, esto es, pierden, bajo esa mirada, quienes son.

Las categorías de diagnóstico

Y en esto se suele convertir el diagnóstico. No en la comprensión del conjunto de circunstancias que nos dan cuenta de las vicisitudes de un ser humano; no en la descripción dinámica de la forma en que una persona viene enfrentando su vivir; un "hasta aquí" que nos muestra su historia, con sus circunstancias, sus luces y sus sombras, pero que no determina su futuro. No. A lo que llamamos diagnóstico es a la señal, a la marca, al distintivo que distingue, es decir, al hecho de atribuir a un sujeto los rasgos que se han definido, como diferencias ya establecidas, bajo una categoría englobante y delimitadora: es superdotado, tiene déficit de atención, es repetidor, etc. Categorías "científicas" o "caseras", pero que definen a la persona en cuestión, en función del grupo de referencia que sugiere la categoría diagnóstica, como lo que es (o más extendidamente, como lo que no es, lo que no va bien con él: su déficit o a-normalidad) y lo que se puede esperar (o no) de él.

La investigación diagnóstica psicopedagógica se ha basado precisamente en ese tipo de mirada social/colectiva sobre la diferencia: con su interés en la abstracción, en extraer una descripción que pudiera trascender la singularidad de cada caso, para poder dis-

poner de herramientas válidas para el estudio de toda la población y de patrones de tratamiento para todas las casuísticas; lo que busca es situar al sujeto en un lugar en la colectividad, según técnicas de generalización, normalmente estadísticas, que más que de generalización nos hablan de la generalidad. Con lo cual una persona deja de ser alguien singular para ser un individuo particular de un colectivo: un caso (Foucault, 1976). Una vez que lo hemos caracterizado (ya sabemos de qué es un caso), ya sabemos qué hacer.

Normalidad-anormalidad

Así, la búsqueda de la regla, de la técnica y de la norma han ido juntas en la investigación psicopedagógica: la descripción de los sujetos, la comparación, la clasificación, los pone en su lugar, el que les corresponde. De este modo, la idea de normalidad señala el no destacar, el no destacarse, respecto de una generalidad homogeneizada. Al medir y comparar, aparece la desviación: quién se sale de la norma. Y la desviación resalta entonces como diagnóstico. A la normalidad se le contrapone lo que se desvía y el rasgo que se desvía define al sujeto, que acaba siendo un desviado.

Pero la anormalidad (como la normalidad) es un juicio psicosocial, ya que al fin y al cabo lo único que hace es señalar la desviación que tenemos problemas para aceptar; el juicio de anormalidad no es ya sólo estadístico (en los extremos de la curva de Gauss), sino moral: que no se mueve dentro de los márgenes de lo que consideramos aceptable, que no sabemos qué hacer con él, que nos crea problemas. Por tanto, la auténtica anormalidad es la que me crea problemas; es la diferencia que me problematiza, que me pone en cuestión (Pérez de Lara, 2001).

Por esta razón, la anormalidad, así construida, así percibida, pone el acento sobre sí misma: sobre la diferencia percibida como deficiencia, como sólo carencia o dificultad, como negatividad; y no como otra posibilidad, otra forma de ser y sentir con derecho a la existencia. Pone el acento también sobre las historias personales que, llenas de vicisitudes y matices, como cualquier historia, presentan tanto las luces como las sombras de lo que como criaturas humanas son y pueden ser.

El orden institucional de la escuela

Las clasificaciones, diagnósticos y tratamientos (psico)pedagógicos no son independientes de las clasificaciones y jerarquías que introduce el orden escolar. La mirada diagnóstica es una mirada institucionalmente situada, pero que se ciega ante la institución. De este modo, sitúa la diferencia/deficiencia como definición de a-normalidades del individuo por su adscripción a categorías patológicas o de extrañeza social, pero no como categorías que den cuenta del marco social o institucional en el que aparecen las no-normalidades problemáticas.

En tanto que la escuela distribuye al alumnado según supuestos de edad, como referente de igualdad y homogeneidad, la psicopedagogía tiene que documentar tanto el supuesto (las criaturas son iguales a una misma edad), como la manifiesta negación diaria del mismo (la escuela está llena de conflictos que deben resolverse por los "desajustes" que manifiestan niños y niñas con relación a la definición que se hizo de ellos y de su localización institucional por su edad) (Lloret, 1997).

De la misma forma que está continuamente argumentando que niños y niñas distribuidos en grupos de la misma edad "se socializan", a la vez que hay que atender a los problemas de socialización que se generan por la incapacitación para la convivencia entre críos de diferente edad. O se tienen que estar siempre argumentando los contenidos y los aprendizajes que corresponden a "una" edad, a la vez que atendiendo a los problemas del alumnado, a retrasados y a adelantados, a los que necesitan atención específica (¡"refuerzo"!), a los que no siguen, a los que no les interesa, a los desmotivados, a los que no atienden, a los nerviosos, a "los de integración", etc. Es decir, prácticamente a todos. A todos los que contravienen el orden institucional, psicopedagógicamente sostenido en su justificación y en su acción de remedio.

Lo que se pierde: que no hay dos iguales

Desde el principio la lección es clara: no hay dos iguales, ni siquiera por edad, y sin embargo se les quiere tratar como iguales para obtener algo semejante de todos. La propia institución se ha ido organizando con esa ilusión de igualdad, y el cansancio del

enseñante, entre otros, es la lucha por mantener esa ilusión ante el desmentido constante. Y como sabe que no son iguales pero cree saber lo que son o cómo son (y, si no, eso es lo que reclama al experto: que le diga cómo son y cómo tratarlos), entonces quiere verlos según la diferencia que les define para tratarlos con respecto a ella, para normalizarlos, para hacerlos iguales.

La mirada de la pedagogía ha sido, entonces, predominantemente la de quien cree saber lo que verá antes de mirar, la de fijar, en el diagnóstico, la certeza de quiénes son y cómo, y en el tratamiento, la seguridad de cómo serán; una mirada, como hemos visto, que subsume a las personas (llenas de matices y de facetas, de luces y de sombras) bajo una categoría allá donde más necesario es limpiar esa mirada de impurezas y supuestos ante aquellas personas que precisamente menos conocemos y entendemos (algo que, por lo demás, siempre podemos decir de absolutamente todas las personas, incluidos nosotros mismos). Una mirada, por otra parte, llena de temor, que ve ante quien no comprende aquello que le desconcierta, pero no su propio desconcierto; ve, por tanto, su déficit, o ve su diferencia en lo que tiene de limitación y no de posibilidad; o ve su diferencia en lo que tiene de no "como yo" (de no como "nosotros", de no "iguales"), esto es, de no normal, de no deseable.

Ésta es la paradoja: que sabiendo íntimamente en nuestra experiencia cotidiana que no hay dos iguales, que todos tienen su singularidad, y que la educación tiene que ver con la posibilidad de comunicarse personalmente con cada uno, poder aportar a su vivencia y experiencia algo que les deje huella, sin embargo, si las formas de aproximación al alumnado están mediadas por la suposición de que sabemos quienes son, nos impiden el conocimiento de quienes realmente son e impiden, por tanto, la comunicación.

García Calvo (1997) lo ha expresado muy claramente: "La educación parte de una idea fundamental, tan firme como estúpida: *que se sabe lo que es un niño*. Lo saben porque saben el *futuro* de ese niño, porque ellos van a formarlo y conformarlo y todo eso por su pretendido bien... Se pretende conocer ese misterio siempre imprevisto y escurridizo de un niño. Porque no se sabe lo que es un niño; y ese no saber del niño está enseñando al maestro: se aprende de los niños. Pero en vez de aprender de ellos, a cada momento se les enseña lo ya sabido... Un maestro ha tenido primero que sufrir muchas pedagogías, muchas malas creencias que le convenzan de que es eso lo que tiene que transmitir a los niños, sin permitirse cuestionar la pertinencia de esos saberes y esas ideas. Pero ahí están los niños: están para escucharlos y aprender de ellos, y ésa debería ser la primera y más honesta tarea de un maestro: saber oír —cosa que nunca hacemos—."

Y también Nuria Pérez de Lara (2001): "Pertrechados y pertrechadas con todo tipo de técnicas de diagnóstico y tratamiento y con la certeza de que cada una puede responder al caso que ante sí se presente, no suelen formularse ya [la] pregunta... fundamental: ¿quién soy yo?, ¿qué produce en mí la presencia del otro?, ¿qué demanda hay en sus ojos, en su gesto, en su grito o en su silencio?, ¿qué me dice a mí su presencia? Si su presencia no me dice, si sus ojos, su gesto, su grito o su silencio no me reclaman, si en mí nada se produce con todo ello, no puedo más que recurrir a la acertada clasificación de sus conductas —pues a un cúmulo de conductas reduce la técnica pedagógica toda presencia— y acertar con la adecuada aplicación de una técnica o estrategia..., para que dicha presencia se transforme en conducta adaptada, normal, recta, es decir, en la respuesta correcta."

Ser quien se es con completa dignidad

Si no hay, pues, dos iguales, la auténtica relación educativa se mueve desde esa constatación, pero para significarla como posibilidad: el deseo de que cada cual siga su propio proceso, el más rico, el más humano y humanizador, el más personal; reconocer, aceptar y desear que cada uno y cada una manifieste, desarrolle y ponga en juego su singularidad. Que nadie se vea obligado a ser quien no es. Es el deseo de que todas y todos puedan construirse. Reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que los seres humanos muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias. No es, pues, hacerse indiferente ante ellas, pero tampoco confirmar el diagnóstico: ya sabemos lo que son y lo que serán.

De lo que se trata es de que cada uno y cada una pueda ser quien es con completa dignidad: para que pueda desarrollar una vida digna y sentir como digno su vivir. Y la relación educativa es el lugar en el que uno, como educador, acepta que no sabe, que tiene que mirar y oír, ver y escuchar, que todo puede ocurrir, pero no para desear que nuestros alumnos sean quienes no son, sino para que encuentren su camino.

Otra mirada

Necesitamos, por tanto, educar la mirada, mirar de otro modo, para ver la posibilidad, junto con lo que es, con lo que se manifiesta. Si, como ha escrito Milagros Rivera (2000), "lo singular es lo nuevo que aporta al mundo común cada criatura humana que nace", nuestra mirada tiene que estar sensible a percibir esa singularidad: la de toda persona y también la de cada relación con cada una. Más allá de las diferencias categorialmente constituidas, tenemos que ver las diferencias particulares que deshacen cualquier juicio a priori sobre las criaturas humanas y las relaciones.

Pero necesitamos también aquella comunicación en la que lo que es no se esconde, sino que se expresa; aquella relación en la que se habla y actúa, como docente, en primera persona, buscando la comunicación que pone en juego verdades, las nuestras y las de nuestro alumnado.

La escucha antes que el diagnóstico

Si el diagnóstico actúa a priori, habiendo fijado las categorías en las que deben encajar las personas, la auténtica escucha es la que está dispuesta a la sor-

presa, la que deja de lado lo previsible, incluso lo que uno ya sabe de aquel a quien escucha. Es la escucha de la voz particular, pero es también una actitud fenomenológica para hacerse sensible y menos condicionado por supuestos. Afinar los sentidos. O también suspender el pensamiento para hacerse más perceptivo. La atención a lo singular, dice Rivera (2000) inspirándose en Simone Weil, "es el hacerse disponible a la relación viva en presencia real, después de haber abierto un vacío en la mente, lo que la hace posible, desplazando a un segundo lugar tanto los modelos didácticos como el acervo de conocimientos adquiridos".

La proximidad

Ninguna investigación, ninguna teoría, puede resolver el encuentro personal con el otro, lo que uno va a escuchar, ni lo que uno debe decir. Lo único que puede es mostrarnos un camino que todos debemos recorrer por nuestra cuenta. Ver las diferencias personales y situacionales más allá de las categorías, sensibilizarse ante el otro antes y después de todo juicio es dejarse "tocar", es saberse cerca, al lado; algo relativamente fácil si hablamos de nuestros propios alumnos y alumnas: quien está más cerca de mí tiene nombre, apellidos, historia y futuro, circunstancias y deseos; trasciende por tanto cualquier determinación conceptual, porque la desborda y la enriquece con nuevos significados. Pero dejarse tocar es una actitud que deja huella, que deja marcas. Las marcas de la vida. Tarea nuestra es también que esas marcas nos hagan más sabios en nuestra sensibilidad, que no más indolentes.

Mirar ecológicamente

Cuando miramos no podemos ver seres aislados, como si estuvieran en un vacío de relaciones y circunstancias. Lo que vemos son personas que reaccionan a una situación, a lo mejor a nosotros mismos. Por eso, mirar debe ser contemplar, y en ese contemplar, poder distinguir entre las percepciones que tenemos de las criaturas humanas y de sus diferencias y las formas en que una institución admite o rechaza la pervivencia de las mismas, o las convierte o no en conflicto. No sólo nos encontramos con personas diferentes, sino con personas que reaccionan (también de forma diferente) a la institución.

Mirar al yo que mira

Y, como decía, también reaccionan a nosotros mismos y a nuestra propia reacción ante ellos. Por tanto, también tenemos que mirar al que mira: mirar la interrelación. No sólo preguntarse quién es éste; también por qué lo veo así y por qué reacciono así ante él. Y recordar que todo caso problemático (y esto es algo que me hizo entender Nuria Pérez de Lara) manifiesta mi propia deficiencia, mi incapacidad de entender, de aceptar, de resolver. Evidentemente, esto no soluciona los problemas, pero nos sitúa de una forma más humana ante los mismos, porque entonces cada uno se comunica desde su incapacidad y desde su posibilidad; desde su necesidad y desde su deseo: al menos, el de ser reconocido.

Percibir las posibilidades

La tarea educativa ante los conflictos y las no-normalidades que nos problematizan es la de percibir las posibilidades. La preocupación educativa es mantener abierta la sensibilidad hacia la singularidad del otro para poder percibir su posibilidad, su fuerza, porque es de ahí de donde tiene que extraer cada uno su posibilidad de una vida digna, "dar forma con decisión a las contingencias de su vida" (Van Manen, 1998). Percibir la fuerza del otro es la tarea educativa más importante, porque al hacerlo, si nuestra relación es educativa, si hay una relación de autoridad, que no de poder (Piussi, 1999), y de confianza, esa fuerza que percibimos en el otro es fuerza que el otro percibe y reconoce en sí, y por tanto fuerza que el otro activa para vivir y para dar sentido y dignidad a su vivir.

Percibir la singularidad no es anular las diferencias, sino reconocerlas, pero no desde las categorías a priori, sino desde lo que permite sus conflictos y sus posibilidades, dejándose decir y tocar, dejándose sorprender. Percibirla, pues, por encima de la institución y sus supuestos e intereses.

Para saber más

Foucault, Michel (1976): *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI.

García Calvo, Agustín (1997): "¿Qué es un niño?", prólogo de Escudero, I.: *Cántame y cuéntame. Cancionero didáctico*, Madrid: De la Torre/UNED.

Lloret, Caterina (1997): "Las otras edades o las edades del otro", en Larrosa, Javier.; Pérez de Lara, Nuria (comps.): *Imágenes del otro*, Barcelona: Virus.

Pérez de Lara, Nuria (2001): "Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta", en Larrosa, J.; Skliar, C. (eds.): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona: Laertes.

Piussi, Anna Maria (1999): "Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación", en Lomas, C. (comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona: Paidós.

Rivera Garretas, María Milagros (2000): "La atención a lo singular en la relación educativa", en *Cuadernos de Pedagogía*, 293, pp. 10-13.

Skliar, Carlos (2000): "Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente", en Gentili, P. (coord.): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Santillana.

Van Manen, Max (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona: Paidós.

* **José Contreras** es profesor de la Universitat de Barcelona.